



Comunidades de Prática Musical na Internet: Notas sobre o ensino musical Não Formal no Facebook

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA/SIMPÓSIO: Formação musical, diversidade e cultura: etnomusicologia e educação musical em diálogos e interações

Gregor Castro Erbiste
Unicamp – gregorcastro@gmail.com

José Roberto Zan
Unicamp – zan@unicamp.br

Resumo. A partir de 1990 passamos a notar, cada vez mais frequentemente, a presença de comunidades virtuais formadas em torno da produção musical eletrônica. Enquanto Comunidades de Prática, elas se fundamentam na interação entre seus membros e nos sentidos negociados a partir dessas interações contínuas, na busca pelo desenvolvimento de seu empreendimento comum, a produção musical. É, então, nesse contexto, que esse trabalho objetiva compreender melhor a forma de educação musical, mediada pelo computador, que se estabeleceu em um grupo online de produtores musicais. Para tanto, foram realizadas observações no ambiente virtual do grupo “FL Studio Brasil” no Facebook, de modo a perceber as formas de interação presentes no grupo e como se dá a formação de um currículo voltado à educação não formal em produção musical no Facebook, enquanto resposta negociada às demandas internas para inserção de seus membros na cena da produção musical no Brasil.

Palavras-chave. Produção musical digital. Currículo negociado. Comunidades de Prática Musical.

Title. *Communities of Musical Practice on the Internet: Notes on Non-Formal Music Learning on Facebook*

Abstract. From 1990 onwards, we began to notice, more and more frequently, the presence of virtual communities formed around electronic music production. As Communities of Practice, they are based on the interaction between their members and on the negotiated meanings from these continuous interactions, in the search for the development of their common enterprise, musical production. It is, then, in this context, that this work aims to better understand the form of music education, mediated by the computer, which was established in an online group of music producers. For this purpose, observations were made in the virtual environment of the "FL Studio Brasil" group on Facebook, in order to understand the forms of interaction present in the group and how the formation of a curriculum aimed at non-formal education in music production on Facebook takes place, as a negotiated response to internal demands for the insertion of its members in the music production scene in Brazil.

Keywords. Digital Music Production. Negotiated Curriculum. Communities of Musical Practice.

1. Introdução

O presente trabalho, de caráter exploratório, se apresenta enquanto parte fundamental de um trabalho de maior escopo que se encontra em desenvolvimento. Esse trabalho maior, busca desvelar a forma particular de educação que se constituiu em um grupo privado do Facebook, situado em torno da produção musical em Home Studio, a partir do Software FL Studio enquanto principal ferramenta. Assim, se direciona a acompanhar o grupo de modo a compreender as relações que permeiam esse espaço, sobretudo no que diz respeito ao âmbito educacional. Aqui, serão abordados alguns dos pressupostos teóricos que fundamentam o esforço de investigação, ao passo que apresenta algumas questões relevante que surgiram a partir dos movimentos iniciais de observação do campo estudado.

De modo a dar cabo às exposições desse texto, julgo conveniente – e particularmente justo – apresentar a comunidade sobre a qual tenho me debruçado nos últimos meses. Nesse sentido, o campo de estudo trata de um grupo privado no *Facebook*, de nome FL Studio Brasil (oficial) e se descreve como sendo a “maior comunidade de produtores viciados no FL Studio!”. O grupo – criado em nove de junho de 2015 – está em atuação há seis anos e conta atualmente com cerca de 22 mil membros em atividade tendo, em média, 1,2 mil publicações por mês. As impressões que serão evidenciadas ao longo desse trabalho, foram coletadas a partir de observações e conversas informais com administradores e membros do grupo ao longo de três meses. Tais observações, dizem respeito ao cotidiano do grupo e trata, então, das postagens no feed principal e das análises às interações que essas postagens engendram – expressas sobretudo na seção de comentários, mas não somente. Conforme o desenrolar do texto, estabeleceremos uma relação mais intimista com o grupo e algumas das relações que tomam palco em seu interior.

Passemos agora, propriamente, para a exposição de alguns dos pressupostos teóricos que fundamentam o presente trabalho.

É sabido que a história da humanidade tem sido permeada por um plano de fundo musical e, de fato, é difícil apontar sequer uma sociedade que não tenha produzido alguma forma de música – ainda que não chamassem dessa forma. É nesse sentido que Blacking (1973) se debruçou sobre a produção musical na sociedade Venda, durante a década de 1950, de modo que pudesse estabelecer a música enquanto meio privilegiado de sociabilização. A partir desses estudos, o autor atribui à espécie humana algo como uma qualidade que poderia ser expressa pelo que chamou de “musicalidade”, uma capacidade inata de se perceber e produzir música. Assim, compreendendo a musicalidade enquanto qualidade humana, que

surge a definição de música enquanto “sons humanamente organizados”, já que essa definição independeria da forma como a sociedade que a produz conceituasse sua prática (REILY; HIKIJI; TONI, 2016).

O desenvolvimento de uma ação antropológica direcionada ao estudo da música significou, então, a separação conceitual do que seria a música, e o fazer musical. A música entendida enquanto o produto da ação humana (sons humanamente organizados), se diferia por sua vez do fazer musical, enquanto processo (music making). Nas palavras de Blacking (2007),

[a] “música” é um sistema modelar primário do pensamento humano e uma parte da infraestrutura da vida humana. O fazer “musical” é um tipo especial de ação social que pode ter importantes consequências para outros tipos de ação social. A música não é apenas reflexiva, mas também gerativa, tanto como sistema cultural quanto como capacidade humana. (BLACKING, 2007, p. 201).

Para o autor então, seriam as interações sociais geradas no interior – e a partir – das manifestações o principal objetivo da prática musical.

Passou-se, a partir disso, a conceber a música, como parte integrante e fundante do sistema cultural local. Nesses casos, entender a música enquanto inserida em um contexto cultural, seria entendê-la como um sistema de símbolos, que são entendidos por aqueles que integram um grupo. Ou seja, requer encaixá-la em alguma das diversas classificações que surgiram ao longo do desenvolvimento da Antropologia, mas que tendem a considerar os aspectos referente às experiências, interações e padrões de pensamento, ou “um sistema organizado de símbolos significantes”, que dão sentido à experiência humana (GEERTZ, 1975).

Para fins de delimitação, esse trabalho de investigação está inserido no leque dos estudos “desviantes” sobre música que abarcam, para além de aspectos técnicos da prática musical – como tonalidades ou motivos melódicos –, o âmbito social e cultural da produção e significação musical (BLACKING, 2007).

Isso se faz particularmente evidente quando introduzimos no leque conceitual o termo “Musicar” (Musicking) abordado por Christopher Small (1998). Para o autor, diferente do que caracteriza Blacking (1973) como sendo a música – sons humanamente organizados – Small (1998) categoriza a música não como algo, mas como ação – por isso música é tratada como verbo (to music).

A necessidade de uma formulação sobre o Musicar – enquanto verbo/ação – se deu a partir da percepção de que a música enquanto abstração que, historicamente tendemos a

concretizar, transformar em algo – tal qual fazemos com sentimentos/estados emocionais. Musicar, nesse entendimento, inclui outras formas de interação com a música para além da performance musical, tal qual ouvir e falar sobre música, fazer o download ou compartilhar música. “Musicar, enfim, é engajar-se num processo interativo ligado à produção e vivência da música”. (REILY; HIKIJI; TONI, 2016, p.01). Isso, por reconhecer que o que é atualmente chamado por “música” se encontra em nossa sociedade – mas também em todas as outras – a partir de diferentes arranjos, representando tipos diferentes de ação e formas diferentes de organizar os sons em significados.

Nesse sentido, para Small,

[m]usicar é participar, de qualquer maneira, de uma performance musical, seja tocando, ouvindo, ensaiando ou praticando, seja fornecendo material para a performance (o que se chama composição), seja dançando. Podemos às vezes até estender seu significado ao que está fazendo a pessoa que pega os ingressos na porta ou os homens robustos que mudam o piano e a bateria ou os *roadies* que montam os instrumentos e realizam as verificações de som ou os limpadores que limpam tudo depois que todo mundo foi embora. Eles também estão contribuindo para a natureza do evento que é uma apresentação musical. (SMALL, 1998, p. 09).

Nesse trabalho, direciono o Musicar em primeiro lugar aos membros de uma Comunidade de Prática (ver WENGER, 1998) que falam sobre música, fazem o download e compartilham música, aprendem e ensinam música e, por fim, produzem música. Por isso, o conceito que norteia o trabalho é, também, o Musicar.

Após brevemente trabalhada a questão da forma pela qual a Antropologia tem se debruçado sobre os estudos de música, de forma mais geral, direcionemos nossa atenção aos estudos sobre a música eletrônica. Aqui, ressalta-se o estudo de Thomas Turino (2008), acerca do que conceituou como “campos de prática musical”. Sua conceituação parte da diferenciação da “música em tempo real” e da “música gravada”. Isso, por reconhecer a atual parcela de participação da música gravada em nosso cotidiano. Dentro de cada uma dessas classificações, estariam duas subcategorias. Primeiramente, no que chamou de “música em tempo real”, estariam a música participativa (*Participatory*) – em que a música é feita de forma colaborativa não tendo então, distinção entre plateia e músicos – e a música apresentacional (*Presentational*) – em que existe a distinção entre o que assistem (plateia) e os que apresentam (músicos), exibindo habilidades específicas ligadas à prática musical.

Nosso objeto de análise residiria na segunda categoria, as “músicas gravadas”. Aqui, a divisão se daria entre as “gravações de alta fidelidade” (*High Fidelity*) – que teriam por objetivo reproduzir em estúdio, os elementos constituintes de uma apresentação ao vivo

ou de mascarar os processos de gravação – e o que chamou de “arte de estúdio” (*Studio Audio Art*). As gravações de “arte de estúdio” – objeto de interesse desse trabalho –, por sua vez, se utilizando do computador como ferramenta de composição, não se prende aos sons que existem no mundo físico. Nesse campo, não há a finalidade de reproduzir sons pré-existentes ou reconhecíveis e o produtor assume todas as etapas de produção musical (TURINO, 2008). A partir disso, seria possível inferir um caráter individualizado que estaria relacionado a essa forma de produção musical, uma vez que o processo estaria concentrado na figura dos produtores. Processo esse em que participam poucas ou apenas uma pessoa.

O que se observa, no entanto, é a existência de comunidades virtuais que se formaram a partir da produção eletrônica de música, em especial a partir dos anos de 1990 (ver LYSLOFF, 2003), com a popularização das DAWs, Softwares que têm como objetivo a produção musical, o que devolveria cada vez mais o caráter social à Arte de Estúdio.

2. O músico na educação não-formal

De modo a adentrar nas discussões acerca do caráter educacional que circunda o universo musical, é preciso uma conceituação sobre as formas de educação aqui abordadas. Uma primeira delimitação diz respeito as formas de educação – definidas a partir de seu grau de formalidade e intencionalidade – que não de ser adotadas enquanto foco de investigação. Isso pois, cada forma de educação se difere em objetivos, metodologias, ambientes, atributos e resultados esperados (GOHN, 2006).

Em linhas gerais, a educação formal diz respeito àquela forma de educação desenvolvida na escola, com conteúdos demarcados, progressões entre ano e série, além de uma delimitação marcada da figura do professor. A informal, é aquela relacionada às instituições de socialização, que acarretam valores e uma certa hereditariedade.

Considerada como um dos núcleos básicos de uma Pedagogia Social (GOHN, 2006), a educação não formal, por sua vez, é caracterizada como a educação que ocorre “no mundo da vida”, nas organizações coletivas em que reina o compartilhamento de experiências entre os membros. Se na educação formal a figura do educador se concentra na figura do professor, na educação não formal é “o outro” – aqueles que interagimos – que ocupa esse papel.

No geral, a educação não formal toma palco fora dos ambientes formais da escola, nos espaços informais em que se é possível acompanhar a trajetória de vida dos grupos ou sujeitos e onde ocorrem interações intencionais entre os sujeitos. Se por um lado a educação

formal visa a capacitação por meio da certificação, a não formal tem, como resultado, processos que atuam diretamente na participação do sujeito no grupo e no mundo, laços de identificação e solidariedade. No entanto, ainda que sejam ressaltadas as características positivas dessa forma de educação, a bibliografia aponta enquanto um campo que carece de desenvolvimento na Pedagogia Social (GOHN, 2006).

Nas abordagens envolvendo o ensino de música, Arroyo (2000) destaca a falta de unanimidade para a classificação de realidades tão complexas como essas que tem sido utilizados para designar uma gama de atividades e contextos diversos de ensino e aprendizagem musical. Nesse sentido, os tipos de educação informal e não-formal, em música, ocupariam posições similares para fazer referência ao ensino e aprendizagem que podem ocorrer nas situações cotidianas de interação¹.

Uma outra abordagem que considero importante evidenciar nesse texto, é a classificação proposta por Libâneo (2000), sobre o que chamou de “dimensões da educação”. A educação, aqui, seria caracterizada a partir de sua intencionalidade. Nesse sentido,

[a]s modalidades de educação intencional são definidas nos seguintes termos: educação formal seria aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática, sendo que a educação escolar convencional seria o exemplo típico. A educação não-formal seria aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturadas e sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas. (WILLE, 2005, p. 41).

A educação informal – não intencional –, por sua vez, atravessaria as dimensões formal e não-formal, uma vez que as interações sociais produzem efeitos educativos ainda que não estejam inseridas em nenhum quadro institucional.

Devido ao caráter comunitário da educação não formal, é esta a forma de educação que há de ser desenvolvida ao longo desse trabalho. Nesse sentido, através desse texto, busca-se contribuir para o debate que, enquanto um ponto de convergência entre a educação musical e a Etnomusicologia – para além do tratamento sobre a educação formal em música –, tende a considerar outras formas de relação com a educação musical, no contexto das comunidades virtuais e sob o prisma das teorias das Comunidades de Prática.

Para fins de delimitação teórica, faz-se também necessária uma breve delimitação sobre “quem é” e “o que é” o músico. Uma pesquisa que se direciona a entender as formas de educação em música perpassa, inevitavelmente, uma classificação do “ser músico”. Por um lado, tem-se um tratamento da profissão – resultante de um Senso Comum compartilhado – que assinala certo encantamento, relacionando ao músico atributos inatos como genialidade,

certo misticismo, intuição, talento e relacionando o “bom músico” àquele detentor de uma audição absoluta (SCHROEDER, 2004), ou ainda aqueles que limitem a prática da profissão a determinado conjunto de conhecimentos técnicos e saberes formalizados, institucionalizados por métodos definidos e apostilas (CAMPOS, 2007). Isso se faz presente, sobretudo, em sociedades que formulam delimitações sobre a atuação de seus membros em relação à música. Ora, a noção de talento, sem dúvidas, contribuiu para tais formas de separação entre aquele que detém a habilidade necessária para fazer música – o músico – e aqueles em que essa potencialidade não se encontra desenvolvida – o não músico. Em Turino (2008), por exemplo, podemos perceber que essa divisão se dá, principalmente, em sociedades – tal qual as sociedades ocidentais e sob influência europeia – em que predomina o campo musical apresentacional – *presentational*.

Por outro – sendo a percepção que pretendo tomar como referência para a escrita desse trabalho –, estudos que posicionam o músico em contextos históricos e sociais, tendem a perceber o “ser músico” como resultado de uma série de relações que extrapolam o conhecimento formal em música (SCHROEDER, 2004; CAMPOS, 2007). O fato é que “ser músico não decorre apenas de uma competência técnica” (CAMPOS, 2007, p. 88). Sociedades como a dos Venda, tal qual estudada por Blacking (1973), em que a noção de talento não se encontra presente, consideram que qualquer pessoa pode – e deve – participar das atividades musicais. Nesse entendimento, todos são músicos. Tal prática de caráter participativo – em referência novamente aos estudos de Thomas Turino – se aproxima mais do musicar de Small (1998), do que de quaisquer entendimentos em que o músico e seu contexto social se encontrem dissociados.

Campos (2007), ao problematizar o músico – e a música – enquanto problema de investigação sociológica, argumenta que a música se faz presente de diversas maneiras, tão diversas quanto os próprios cenários para interação com a música – seja pelo público em geral, os ouvintes, seja para músicos profissionais. A noção de Comunidades de Prática, ainda, permite estreitar essa relação entre música e sociabilidade, uma vez que a interação social em torno de determinada prática musical envolve, também – e talvez o aspecto mais importante –, a formação de identidades. O trabalho de Lucas Wink (2018), por exemplo, nos apresenta o músico enquanto aquele envolvido diretamente nas práticas musicais da Baixa do Porto, evidenciando as relações entre os músicos, seus espaços de atuação e a comunidade em seu entorno, tratando inclusive das transformações e influências para a formação das sonoridades associadas à música brasileira, em Portugal. Juciane Araldi (2004) em sua

dissertação de mestrado sobre a formação dos DJs em Porto Alegre – RS, não esconde a importância da dimensão prática, nas relações socioculturais que esses sujeitos estabelecem e que determinam os meios e estratégias de sua atuação.

Percebemos, então, que ser e formar-se músico envolve uma série de relações e formas de interação com a sociedade e com a música que extrapolam os conhecimentos formais, ou um apanhado de técnicas, passíveis de desenvolvimento individual. Se para Small (1998), musicar é engajar-se com a prática musical e com as pessoas que dela participam, poderíamos extrapolar uma definição de músico em que a interação é aspecto imprescindível

3. Educação musical na era da tecnologia

Depois de termos nos debruçado brevemente sobre alguns dos conceitos aqui abordados, para uma definição de educação musical não formal, passemos, agora, a compreender um pouco melhor a relação entre música e tecnologia, mais especificamente a forma como essa relação se encontra desenvolvida nos âmbitos da educação musical. Novamente, mais que atentar um esgotamento da temática, busca-se aqui uma delimitação conceitual sobre os temas tratados.

O que as transformações referentes às abordagens que a educação musical vem suscitando, sobretudo nas últimas décadas, nos evidencia, é a necessidade de, cada vez mais, nos distanciarmos das concepções que limitam a educação musical aos âmbitos dos estudos formais em música – e, como diversos autores têm feito, elaborar formas de extrapolar esses aspectos também para a educação formal. De fato, Margaret Arroyo (2002), ao tratar sobre as concepções contemporâneas sobre educação musical, destaca a educação musical como sendo

[...] muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino/aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles. (ARROYO, 2002, p. 18).

Enquanto foco principal de discussão nesse texto, uma delimitação teórica sobre o entendimento e a abordagem desejada para a educação musical, tal qual desenvolvida nesse texto, requer, também uma delimitação das abordagens, das escolas, com as quais dialogo.

No âmbito dos estudos em educação musical destaco pertencer, esse texto, à abordagem sociocultural da educação musical, tal qual também o fazem significativa parcela

das produções sobre educação musical na contemporaneidade. Tal perspectiva se encontra assentada sobre o relativismo cultural – em virtude dos esforços antropológicos do início do século XX – e que tende a considerar as abordagens sobre música “não apenas como produto, mas como processo” (ARROYO, 2002, p. 20), uma vez que qualquer esforço em prol de uma educação musical, necessariamente, “acontece em todos os contextos onde haja prática musical, sejam eles formais ou informais” (*Ibidem*). Essa abordagem evidencia as diversas relações com a música e seus contextos de ensino/aprendizagem.

A introdução dos mecanismos tecnológicos atuais, expressos em especial pelo desenvolvimento das NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) na esfera musical, alterou significativamente a forma com a qual as pessoas – músicos profissionais ou não – passaram a se relacionar com a produção musical. Na esfera da educação musical não seria, então, diferente. De fato, a partir do final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, percebe-se um esforço dos estudiosos da educação musical de delinear os contornos dessa nova relação entre ensino de música e tecnologia. Trabalhos como os de Glória Cunha e Maria Martins (1998), ou de Miletto Et. al (2004), evidenciam a necessidade de considerar as rápidas transformações nas formas de se produzir e consumir música na formulação de propostas educacionais em música. Maria Amélia Benincá de Farias (2017) sugere, inclusive, que uma formação musical na contemporaneidade perpassa, necessariamente, uma instrução tanto musical quanto tecnológica – não é, de fato, incomum que vejamos disciplinas de tecnologias em cursos de música no meio acadêmico, por exemplo. Esses trabalhos ressaltam, no uso do computador enquanto ferramenta de ensino musical, entre outras coisas, “a possibilidade de uma produção criativa, pessoal e inédita, permite que a música se torne um espaço especial na construção da subjetividade”. De fato, nessas produções, a criatividade é trazida à tona com frequência, uma vez que enfatiza a dimensão prática requerida – como vimos anteriormente – para a própria constituição de uma subjetividade que perpassa o “ser músico”.

A produção musical, sobretudo aquela que se populariza com o desenvolvimento dos computadores pessoais e das DAWs, permite, por exemplo,

[...] brincar com os sons da mesma forma brincamos com cores, formas e argila, um tatear sonoro, modificando o timbre, altura do som, experimentando as velocidades mais radicais, etc. sem preocupação de organizar esse material; improvisar com sons, inventar as regras que conduziram essa organização sonora do momento; o conhecimento das técnicas e estéticas da composição contemporânea; ou mesmo o “conhecimento das técnicas e estéticas da composição eletrônica. (CUNHA; MARTINS, 1998, p. 10).

Seja como for, o computador inova – e talvez seja essa uma das grandes contribuições das formas computadorizadas de produção musical – com o apoio à visualização e à explicitação das ideias musicais pretendidas. O feedback imediato, proporcionado pelas DAWs, que reúnem em si os aparatos para gravação e registro sonoro, permite a todo aquele engendrado no processo de criação musical um constante senso de avaliação, refinamento e adaptação do seu trabalho (FARIAS, 2017).

Em relação a tais ferramentas para a aprendizagem musical baseadas em computador, Cristiane Mota (2019) realiza uma revisão bibliográfica em que explicita as transformações e o desenvolvimento dos softwares utilizados para esse fim. Uma vez que esse trabalho direciona o olhar para a compreensão da educação musical estabelecida em um grupo musical, que tem como principal ferramenta educativa o FL Studio, convém estabelecer que, aqui, trato sobre o uso de um Software musical. Esses, por sua vez – tal qual o FL Studio – são sequenciadores e estações de trabalho de áudio digital que, embora não sejam especificamente desenhados para o fim educacional, se encontram nesse contexto de uso.

4. Educação não-formal na internet

Afunilando um pouco mais nas formas de educação, tratemos agora de perceber tais formas de educação, mais especificamente, o papel da educação não-formal na consolidação e manutenção de comunidades on-line. A partir dos anos 2000, com o desenvolvimento das Tecnologias da Comunicação, em especial o avanço da Internet, o que se observou foi o surgimento e popularização de comunidades virtuais. Em um primeiro momento, se estabeleceram por meio dos Fóruns migrando posteriormente para as Redes Sociais globais. Atualmente, é fácil encontrar centenas desses grupos para cada tema que consigamos pensar.

Ainda que anterior à experiência de socialização expressa nas mídias sociais, o conceito de comunidade se fundamenta essencialmente na troca de “experiências, expectativas, discursos, valores, procedimentos e interesses, enfatizando o senso de integração entre determinado grupo de indivíduos” (HAETINGER, 2005, p. 03). Isso apontaria para o fato de a formação de comunidades estarem para além das ações individuais.

Hoje, mesmo diante da dissociação entre tempo e espaço proposta pela internet, o que se observa é uma disposição de compartilhar experiências de vida de forma voluntária. A

partir disso, formam-se redes de colaboração e cooperação em que ações individuais dão sustento a outras formas de interação e compartilhamento.

Com isso, promove-se a possibilidade de tomar tais trocas de experiências com um caráter educativo. De modo colaborativo, alguns membros do grupo apreendem com a experiência compartilhada por seus companheiros. Vale apontar que, seja como esteja presente no grupo, a educação se faz presente tanto a partir de ações formais – na forma de ações deliberadas e coordenadas – quanto em um âmbito não-formal – que se caracteriza pela participação livre e com pouca ou nenhuma mediação. Isso significa dizer que não é o âmbito formal que sustenta o aspecto educativo, mas um “espírito de colaboração” (PALLOFF; PRATT, 2002). Nesse sentido,

[a]s comunidades virtuais pressupõem cooperações, estimulam a participação, o desenvolvimento compartilhado. Elas negam a possibilidade de coerção. Estimulam a troca, respeitando sempre os valores preestabelecidos; prevalece a ação conjunta, estimulando ações espontâneas [...] os desequilíbrios são vistos como oportunidades de construção de novos conhecimentos, os ganhos são recíprocos. (TJARA, 2002, p. 66)

É essa motivação ou disposição dos membros de uma comunidade de colaborar, das trocas de suas criações e descobertas e, em especial, do compromisso que se firma com o grupo, que se formam e sustentam as comunidades virtuais. Além disso, para uma retroalimentação do grupo – de modo a garantir sua manutenção – seria importante também alguns fatores tais quais “a aceitação da diversidade presente no grupo, a autodisciplina, o saber se comunicar e dialogar e o desenvolvimento coletivo de espaços destinados à produção dos membros” (HAETINGER, 2005, p. 09). Dessa forma,

[a]través do respeito e da autonomia, honestidade, franqueza e correspondência mútuas, os participantes exploram diferentes perspectivas e habilidades, constroem uma identidade comum, desenvolvem o pensamento crítico, compartilham e criam significados, refletem sobre suas ações e concretizam seus aprendizados. (HAETINGER, 2005, p.04).

Seja como for, “comunidades virtuais são ambientes potencializadores da aprendizagem” (HAETINGER, 2005, p. 06).

Se ressaltamos o trabalho desenvolvido por René Lysloff (2003), temos um bom indicativo de como abordar uma comunidade online. O autor, que produziu trabalhos pioneiros nas abordagens para uma Antropologia no âmbito digital, aponta para o caráter

comunitário que se desenvolve a partir da interação de pessoas, tendo como ponto central a composição eletrônica. Segundo o autor,

[c]omunidades da Internet surgiram, apesar dos deslocamentos temporais e espaciais, porque são formadas inteiramente a partir de relações sociais que são muito reais para os membros - relações que emergem da comunicação, troca, interesses e objetivos comuns e compromisso mútuo (LYSLOFF, 2003, p. 256).

Tal qual observado por Lysloff (2003), a comunidade da cena Mod estudada se fundamenta sobre o que o autor chama de “formas e práticas representacionais”. Isso significa dizer que são processos simbólicos que constroem as forças sociais tais quais hierarquia, prestígio, status social, também produzem sistemas de troca, rituais de inclusão ou exclusão e as próprias narrativas e dramas que permeiam o grupo

Sua contribuição para este trabalho residiria em sua concepção de que, ainda que o contexto em que a comunidade se encontra inserido esteja no plano virtual, as relações que são construídas ali são reais para seus membros. Além disso, eles se utilizariam do computador – e isso seria uma particularidade desse grupo – para formular e manter essas relações sociais. Assim,

[...] a discussão deve se concentrar [...] na natureza e na qualidade das relações na formação das comunidades da Internet. Em outras palavras, talvez devêssemos nos perguntar o que essas redes sociais fazem e significam para seus membros (LYSLOFF, 2003, p.256).

Como vimos até agora, a formação de comunidades virtuais se fundamenta na interação entre seus membros e nos sentidos e representações que se formam a partir dessas relações. O convívio contínuo em torno da produção eletrônica, tal qual observado por Lysloff, deu origem a diversas formas de interação que os caracterizariam enquanto uma comunidade de prática – mais sobre esse conceito à diante. É amplamente discutido pelo autor, por exemplo, os rituais de inclusão e exclusão de membros, os dramas, as fofocas, as panelinhas, as regras, etc.

5. Ferramentas para a educação

Para que essa educação seja possível, são evocadas algumas ferramentas. Nessa seção, então, tratarei brevemente sobre as principais delas, de modo que possamos compreender melhor em que contexto essa ação educativa se dá.

Primeiramente, tratemos sobre as DAWs (*Digital Audio Workstations*). Essa é a principal ferramenta da qual os membros do grupo dispõem para produzir e é, também essa ferramenta, que servirá de laboratório para a educação no grupo.

Tornando-se o padrão industrial para a produção de música, as Digital Audio Workstations (DAWs) revolucionaram as formas de se produzir música e tornaram obsoletos os métodos de gravação e produção analógica a fita. Isso se deu pela incorporação de diversos aparelhos – como um minicomputador, unidade de disco, monitor de vídeo e Software – em um único dispositivo. Concomitante a isso, o desenvolvimento de computadores pessoais possibilitou o surgimento de *HomeStudios* em todo o planeta e a produção musical tem se tornado cada vez mais acessível.

A partir da década de 1990, observamos um processo de popularização dos computadores pessoais. Isso se deu, em especial pelo barateamento das tecnologias computacionais e um alto investimento das fabricantes (VIEIRA, 2010). Paralelamente, o desenvolvimento das DAWs e da interface MIDI, possibilitou que músicos começassem a produzir com um custo relativamente baixo, o que fez com que, no mundo e no Brasil, se popularizassem os *Home Studios*.

Essa é a nomenclatura utilizada para descrever um tipo de ambiente amador ou amador-profissional de produção musical que utiliza de diversas tecnologias combinadas para produzir determinado conteúdo musical. Dentre as possibilidades oferecidas por um *Home Studio*, encontra-se a de gravar performances e composições, produzir músicas, criar material didático, produzir trilha sonora, digitalizar partituras e re-arranjar obras musicais através de colagens, recortes e manipulação do som. Além disso, o desenvolvimento de tecnologias digitais também operou no sentido de viabilizar a produção musical com espaços físicos e equipamentos bastantes reduzidos (ALVES, 2006). Nesse sentido, *Home Studios* geralmente ocorrem em um ambiente do domicílio destinado para esse fim – que pode ser um quarto, garagem, ou uma região de um cômodo maior – e contam, entre outros equipamentos, com um computador, mesa de som, controlador MIDI, microfones e monitores.

Ainda que atualmente existam no mercado uma infinidade de Softwares voltados à produção musical, foi com o surgimento do FL Studio – antes chamado de FruityLoops – que o modelo das DAWs se popularizou. O que ocorreu em 1998, com o lançamento do FruityLoops 1.0, foi a massificação do acesso à produção musical, uma vez que se apresentou como uma alternativa de baixo custo a programas como o Pro Tools – lançado em 1991 –, que representava o padrão industrial da época. Além disso, sua popularidade se deve a sua

interface intuitiva e simples, que para iniciantes que querem se aventurar na produção musical opera de forma bastante convidativa (FINTONI, 2015).

Atualmente, o FL Studio ainda se posiciona entre os mais populares Softwares de produção musical, disputando espaço com outros programas como o Ableton Live ou mesmo o Pro Tools. Recentemente, em 2018, o FL Studio completou sua 20ª atualização, demonstrando como se posiciona em relevância mesmo mais de 20 anos de seu lançamento. De fato, não é incomum observar artistas consagrados que se utilizam da plataforma em suas produções, a exemplo de Avicci, Deadmau5 ou Afrojack, considerados Power Users da plataforma.

Seja como for, o constante desenvolvimento das tecnologias digitais possibilitou a massificação do acesso aos aparatos para produção musical em *Home Studios*, uma vez que estes podem ser adquiridos com um custo relativamente baixo e oferecem uma alta qualidade das produções.

Como hão de serem abordados nas descrições sobre o grupo estudado, o FL Studio (DAW) e a produção em Home Studio são as bases sobre as quais o grupo estudado se constituiu, e é precisamente nessas ferramentas que se concentra a forma de educação desenvolvida. Ademais, como veremos a seguir, isso se faz evidente uma vez que o domínio dessas ferramentas tem prioridade dentre os demais temas abordados no grupo.

6. A Comunidade de Prática do FL Studio Brasil (Oficial)

Adentremos, agora, em um dos conceitos chave para a análise do grupo estudado. Trata-se do que Etienne Wenger (1998) nomeia por Comunidades de Prática. A partir da percepção de que o modelo de educação que se consolidou atualmente, se encontra fundamentado em uma aprendizagem dissociada da vida cotidiana, da prática, Wenger (1998) busca desenvolver uma nova perspectiva que posiciona a aprendizagem no contexto de nossa experiência vivida e de participação no mundo. O foco é, então, é a aprendizagem enquanto participação social. Vale dizer, ainda, que a participação social não se apresenta enquanto algo limitado a um local ou atividade. Mas um processo abrangente de ser participante ativo nas práticas de comunidades sociais e construir identidades em relação a essas comunidades.

Ainda que a aprendizagem possa ser facilmente relacionada com salas de aulas e a relação professor/estudante, aprender faz parte do nosso cotidiano e da nossa participação em nossas comunidades e organizações. Segundo o autor,

[a]prender [...] não é uma atividade separada. Não é algo que fazemos quando não fazemos mais nada ou paramos de fazer quando fazemos outra coisa. Há momentos em nossas vidas em que o aprendizado é intensificado: quando as situações abalam nosso senso de familiaridade, quando somos desafiados além de nossa capacidade de resposta, quando desejamos nos engajar em novas práticas e buscar ingressar em novas comunidades (WENGER, 1998, p.08).

É nesse sentido que Wenger busca desenvolver o conceito de Comunidade de Prática, de modo que possa ser utilizado enquanto ferramenta metodológica. O autor, então, estabelece três características principais que definiriam as comunidades de prática e as apartariam de outras formas de comunidades. A primeira, é o Engajamento Mútuo dos participantes. Significa dizer que a prática estaria relacionada intrinsecamente a uma comunidade de pessoas e nas relações que estabelecem e que determinam tudo o que fazem. Além disso, a prática só existe porque as pessoas envolvidas nessas comunidades negociam os significados de suas ações umas com as outras. Nas palavras do autor, “ser membro de uma comunidade de prática é, portanto, uma questão de engajamento mútuo. Isso é o que define a comunidade. Uma comunidade de prática não é apenas um agregado de pessoas definido por alguma característica” (WENGER, 1998, p73).

No grupo FL Studio Brasil (Oficial), esse engajamento se faz a partir das interações na plataforma que, por sua vez, podem ocorrer de formas diversas. Em primeiro lugar, destaca-se a participação no feed principal. Aqui, os membros do grupo visam expor seus trabalhos em andamento em busca de opiniões e comentários acerca de suas produções, sanar suas dúvidas gerais sobre os diversos temas de interesse no grupo (teoria musical, produção, utilização de plugins, mixagem, masterização, Home Studio, entre outros) ou mesmo postar memes relacionados à produção musical.

Nessas postagens existe a possibilidade de “curtir”, “reagir”² ou comentar. As respostas ao Feed principal se dão na seção de comentários, que constitui um momento de interações mais personalizadas – que serão melhor desenvolvidas posteriormente no texto. A partir dessas interações, os membros do grupo se conhecem, trocam experiências, conhecimentos específicos, ensinam e aprendem.

Existe também a possibilidade de interagir por meio do chat associado ao Facebook, o Messenger – ou Facebook Messenger. Essa forma de interação é ainda mais personalizada que a seção de comentários. As mensagens aqui ocorrem por “*inbox*”, ou seja, se dão exclusivamente entre o contactante e o contactado, sendo geralmente utilizadas para modelos de tutoria – na qual um integrante do grupo ajuda mais diretamente um outro

membro em um problema específico – e para a colaboração (*Feat.*), na qual duas ou mais pessoas trabalham em um mesmo projeto.

Vale apontar, ainda, que por se tratar de uma comunidade virtual de produtores independentes, as relações que se constituem no interior do grupo só poderiam ocorrer nesse espaço e, o mais próximo que pode ocorrer na direção de uma interação “fora do grupo” ainda se daria no âmbito virtual, seja por meio do Messenger, seja por qualquer outra ferramenta de comunicação disponível na atualidade.

A segunda característica destacada pelo autor diz respeito a negociação de uma Empresa Conjunta. É essa negociação que dá origem a relações de responsabilidade entre os sujeitos.

Essas relações de responsabilidade incluem o que importa e o que não importa, o que é importante e por que é importante, o que fazer e não fazer, o que prestar atenção e o que ignorar, o que falar e o que fazer não dizer, o que justificar e o que dar como certo, o que exibir e o que reter, quando as ações e os artefatos são bons o suficiente e quando precisam de melhorias ou refinamentos. (WENGER, 1998, p.81).

Existem diversos grupos que se situam em torno da produção musical e que circundam elementos diferentes – como por exemplo a produção em Home Studio, a utilização de um Software (DAW ou sistema operacional) específico, um gênero musical específico, uma região geográfica, entre outros – e que desenvolvem meios particulares de sustentar essa vida em comunidade. No caso do grupo estudado – FL Studio Brasil (Oficial) –, ainda que exista a figura do moderador – representante da ordem na comunidade – essas relações de responsabilidade são negociadas entre os membros e institucionalizadas na figura do moderador. A responsabilidade, aqui, é tratada como as escolhas realizadas visando uma boa convivência em torno do que fazem, bem como os mecanismos para o desenvolvimento de seu domínio compartilhado.

Por fim, uma terceira característica apontada é o estabelecimento de um Repertório Comum. Com o tempo, a busca de uma empresa conjunta cria recursos para negociar significados. Segundo o autor,

[o] repertório de uma comunidade de prática inclui rotinas, palavras, ferramentas, maneiras de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos que a comunidade produziu ou adotou no curso de sua existência e que se tornaram parte de sua prática. Inclui o discurso pelo qual os membros criam afirmações significativas sobre o mundo, bem como os estilos pelos quais expressam suas formas de filiação e suas identidades como membros. (WENGER, 1998, p.83).

No grupo estudado, por se situar em torno da produção musical, tal repertório compartilhado se encontra, também, nesse universo. Uma maneira de visualizar esse ponto é pela análise dos memes que normalmente são encontrados no grupo. Seus temas geralmente envolvem o Software utilizado (FL Studio) e aspectos do cotidiano dos produtores – a saber, grandes períodos de bloqueio criativo, incertezas, rotina de produção, uso de plugins, isolamento social, entre outros. Os memes são interessantes porque expressam precisamente a “piada interna” no grupo, algo que apenas os membros dessa comunidade compartilham e compreendem e que para qualquer pessoa fora do grupo, certamente soaria com estranheza.

Mais recentemente (ver WENGER, 2004), a noção de Comunidades de Prática passou a categorizar também outros elementos de modo a estruturar as discussões propostas. Wenger elencou, assim, três dimensões básicas para o estabelecimento desse tipo de comunidades, a saber o Domínio, a Comunidade e a Prática.

Em relação ao Domínio, o autor afirma que

Uma comunidade de prática concentra-se em um “domínio” específico, que define sua identidade e com o que ela se preocupa - seja projetar freios, reduzir a violência armada ou melhorar favelas urbanas. A paixão pelo domínio é crucial. A paixão dos membros por um domínio não é uma experiência abstrata e desinteressada. Muitas vezes, é uma parte profunda de sua identidade pessoal e um meio de expressar o que é o trabalho de sua vida³. (WENGER; SNYDER, 2004, p. 04).

Nesse sentido, o Domínio se refere ao elemento central que reúne um número de pessoas em seu entorno e que vale à pena de ser perseguido e desenvolvido conjuntamente. No caso do grupo estudado, o Domínio se situa na produção musical em Home Studio a partir do Software FL Studio. Todas as ações tomadas no interior do grupo têm por objetivo o desenvolvimento conjunto de técnicas e formas de utilização desses conceitos.

A segunda dimensão diz respeito às Comunidades. Para o autor,

[i]dealmente, a associação reflete a diversidade de perspectivas e abordagens relevantes para os esforços de inovação de ponta no domínio. A liderança de um “coordenador comunitário” eficaz e do grupo principal é um fator chave para o sucesso. O sentimento de comunidade é essencial. Ele fornece uma base sólida para aprendizagem e colaboração entre diversos membros⁴. (WENGER; SNYDER, 2004, p. 04).

Tal aspecto foi evidenciado há pouco, mas trata do estabelecimento de relações de engajamento mútuo e de responsabilidade entre os membros da comunidade, na busca pelo desenvolvimento de seu domínio. Em torno de um domínio, as pessoas se reúnem e passam a fazer parte do cotidiano – e das vidas – uma das outras.

Uma terceira dimensão diz respeito à prática.

Cada comunidade desenvolve sua prática compartilhando e desenvolvendo o conhecimento em seu domínio. Os elementos de uma prática incluem seu repertório de ferramentas, estruturas, métodos e histórias – bem como atividades relacionadas ao aprendizado e à inovação⁵. (WENGER; SNYDER, 2004, p. 04).

A prática, aqui, se refere às respostas negociadas frente aos diversos desafios que surgem na perseguição do domínio. Trata efetivamente da forma como as pessoas vivem suas comunidades, uma vez que tais práticas dizem respeito exclusivamente àquela comunidade. O repertório compartilhado e os rituais internos são evidências disso, elementos que surgem do fazer prático e da interação nas comunidades.

Um último aspecto essencial para o estudo de uma comunidade de prática diz respeito ao estabelecimento de uma identidade e uma relação de pertencimento com a comunidade que se empreende. Como vimos, o convívio prolongado permite o fortalecimento dos vínculos de responsabilidade compartilhados nos grupos. No caso específico observado, é possível perceber que, no grupo FL Studio Brasil (Oficial), tal identidade se fundamenta antes de tudo no Software utilizado. Tal qual dito anteriormente, existem diversos grupos que se situam em torno da temática da produção musical, mas que, no entanto, têm como principal diferencial – mais ainda que o gênero musical desenvolvido – a DAW escolhida para produção. Isso pode ser constatado uma vez que o primeiro elemento que se deve dominar é a plataforma – esse aspecto será melhor desenvolvido em breve. Os membros do grupo – em especial os membros mais novos – criam uma forte relação com o FL Studio, de modo que seja possível elencar facilmente seus pontos positivos frente à outras DAWs.

É então a partir dessa definição da aprendizagem enquanto participação social, que se configuram as “comunidades de prática”. Embora o termo possa ser novo, a experiência não é, e de fato, comunidades de prática fazem parte integrante de nossas vidas. Espaços como a escola, família, igreja, trabalho, amigos, etc., são comunidades de prática que tomamos partido diariamente. Algo que considero importante, é de apontar que as comunidades de prática não são homogêneas. É fácil distinguirmos algumas comunidades de prática em que temos um papel atuante central, para uma em que nossa atuação é mais periférica. É justamente a partir dessa familiaridade que temos com as Comunidades de Prática, que o autor busca utilizá-la como ferramenta de análise. De modo que possamos lançar um novo olhar sobre o mundo.

O aprendizado, então, se faz a partir das relações que se constituem a partir de nossa interação uns com os outros e com o mundo. Com o tempo, esse aprendizado coletivo resulta em práticas que refletem tanto a nossa busca por nossos empreendimentos, quanto as relações sociais que os envolvem. Essas práticas são, portanto, propriedade de um tipo de comunidade criada ao longo do tempo pela busca contínua de um empreendimento comum. Isso é o que configura uma Comunidade de Prática. Vale ainda apontar que toda prática é uma prática social, uma vez que significa o fazer, em um contexto histórico e social que da estrutura e significado ao que fazemos (WENGER, 1998).

Durante o decorrer de seus escritos acerca das Comunidades de Prática, Wenger (1998) aborda brevemente sobre a forma pela qual tal conceito seria aplicável para comunidades virtuais. O fato é que a proximidade física é fator importante – mas não essencial – para o estabelecimento de Comunidades de Prática. O que ocorre no âmbito digital, é que o estabelecimento de um local para interações se faz também no on-line e são justamente tais interações que legitimam as relações sociais que se estabelecem no grupo.

7. Respostas são poderosas: construção de Poder e Status no grupo

A partir de tudo que foi dito, o campo de estudo a que me direciono é um grupo privado no Facebook, de nome FL Studio Brasil (Oficial) e se descreve como sendo a “maior comunidade de produtores viciados no FL Studio!”. O grupo está em atuação há seis anos e conta atualmente com cerca de 22 mil membros em atividade, tendo 1,2 mil publicações no último mês. Ao direcionar o campo de estudo para o grupo privado no Facebook, adoto a Netnografia como método para observar as relações que se constituem no interior do grupo. Tendo isso em mente, foram realizadas observações no grupo do Facebook – através da análise de posts e do engajamento da comunidade nos diversos tópicos trazidos à tona –, de modo que se pudesse estabelecer algumas relações básicas acerca da organização do grupo, como por exemplo quem são os administradores, moderadores, membros mais ativos da comunidade, Status, etc. Buscarei, aqui, fundamentar as discussões acerca do grupo estudado segundo os frutos das observações realizadas até o momento.

Proponho, então, compreender um melhor como se configura a organização do grupo bem como seus objetivos. De modo geral, a organização no grupo se configura a partir de duas esferas, uma formal, e outra informal. Ainda que distintas, as duas esferas encontram-se intimamente relacionadas no cotidiano do grupo.

A esfera formal obedece a hierarquia tradicional de um grupo privado do Facebook. Temos então a figura dos administradores, que atualmente são três, como os institucionalmente mais poderosos. É interessante apontar que os administradores têm pouca participação nas atividades do grupo com, normalmente, uma postagem por semana e sua atuação se restringe a aspectos formais como a inclusão de novos membros. Isso pois, por se tratar de um grupo privado, o ingresso é mediante a aprovação dos administradores. Seguindo a ordem hierárquica, temos os moderadores, que são responsáveis por coordenar a vida da comunidade, esses têm uma atuação mais marcada em publicações (no grupo, eles têm um selo de “puxador de conversa”, que trata da criação de discussões significativas), e são responsáveis por garantir os cumprimentos das regras, que geralmente envolvem o controle de pirataria – já que se trata de um grupo de produção musical –, fuga no tema principal do grupo ou mesmo a advertência aos demais membros no caso do descumprimento das regras – recordo-me de um caso em que um membro ingressante fez uma pergunta simples e foi ridicularizado pelos membros mais experientes, o que acarretou-os advertências e banimentos⁶. Depois dos moderadores temos os membros do grupo e, ainda que o Facebook não torne públicas as informações do grupo, existe uma delimitação entre os membros mais antigos e os novos membros, uma vez que esses últimos ainda não se possuem reconhecimento ou status.

Existe também uma esfera informal, nessa as estruturas tradicionais são menos marcadas e abrem espaços para outras formas de interação. Aqui, mais que a posição que cada um ocupa no arranjo hierárquico tradicional, vale o status social que se desenvolve a partir das relações sociais internas ao grupo. Isso implica em algumas inversões. O moderador, por exemplo, representa a norma na comunidade. Os posts são aprovados por ele e, pela maior interação no grupo e no feed principal, acaba conquistando o reconhecimento em especial de novos membros – uma vez que ele é a representação da ordem. Os administradores aqui se apresentam menos como uma força social presente e constante.

Entre os membros, no entanto, é que ocorrem as divisões mais interessantes. Digo isso pois as relações que estratificam os membros não se dão por nenhuma estrutura previamente demarcada, mas pelas relações particulares que se constituem no interior do grupo. Inicialmente, temos a diferenciação dos membros mais antigos e mais novos no grupo, os mais novos geralmente têm uma atuação mais marcada no Feed principal – em especial fazendo perguntas. São exatamente as respostas a essas perguntas que vão definir aqueles com mais ou menos capital cultural – significa dizer que, quem responde, geralmente não

pergunta. A estrutura aqui se ramifica, temos então aqueles que são reconhecidos como poderosos devido a seus conhecimentos sobre o Software (FL Studio), produção/mixagem, teoria musical, experiências no mercado, entre outros. E esses espaços são em geral bastante delimitados – uma pessoa que tem Status no tema de teoria musical, não responde perguntas sobre mixagem, por exemplo. Isso é particularmente interessante se pensamos que, na produção musical, esses aspectos se encontram intimamente relacionados.

Por fim, outro ponto importante então seria a atuação desses membros, que detém Status sobre seus conhecimentos dos temas, no feed principal. As postagens desses membros são direcionadas aos seus trabalhos enquanto produtores e, assim, compartilham seus trabalhos em andamento ou trabalhos concluídos como forma de consolidar sua posição privilegiada na estrutura. Ora, “se você não é visto não é lembrado”. O fato é que a seção de comentários ocupa um universo interno do grupo, é o momento que certifica as interações de forma mais pessoalizada. O feed, por sua vez, é menos direcionada a uma pessoa, e mais ao grupo de forma geral, configurando um caráter mais impessoal e externalizado.

Em relação ao seu objetivo, o grupo – FL Studio Brasil (Oficial) – não esconde o caráter educacional. A quaisquer pessoas que desejam ingressar no grupo são apresentadas, no momento da solicitação aos administradores, as regras do grupo. A segunda regra, “Autopromoção”, descreve que “não é permitido compartilhar sua música no grupo sem captura de tela. Esse grupo foi feito para fins educacionais. Dessa forma, o grupo se torna um ambiente interativo e prazeroso de se participar” (extraído da seção “sobre” no Facebook).

As regras estabelecem os parâmetros para a realização dessa atividade educativa. Elas evidenciam a preocupação com o respeito ao próximo – abordada na 9ª regra⁷ – e na união entre os membros da comunidade – abordada na 10ª regra⁸. Dessa forma, o objetivo geral do grupo é promover meios, através das iterações, para que produtores de diversos níveis de habilidades possam se desenvolver pessoal e profissionalmente.

Percebe-se aqui que o grupo tem a intenção de promover uma forma de educação que se encontra distanciada de uma educação formal – tanto escolar quanto conservatorial –, propondo meios para negociar os elementos necessários para a efetivação da aprendizagem – algo que tanto a rede mundial de computadores, tanto um sistema de produção musical baseado em computador, torna possível.

8. Evidências de um currículo negociado

Tal qual ocorre com as diversas habilidades evidenciadas pelos membros do grupo, o que as observações da estadia no campo destacaram, foi que o estabelecimento de um currículo também perpassa as etapas da produção musical, mas a ordem dos elementos – a saber, pré-produção, produção e pós-produção – se alteram.

As observações do campo sugeriram que dentre as etapas de produção musical, a produção e pós produção tem maior importância do que a etapa de composição. Nesse sentido, produtores iniciantes que estão ingressando no uso do FL Studio, direcionam suas dúvidas para a utilização da DAW, uso de Plugins, efeitos, mixagem e como trabalhar com samples. Produtores com maior conhecimento técnico no Software, que produzem suas músicas de forma autônoma, se direcionam para os processos finais de masterização, exportação e a utilização dos canais de divulgação. A teoria musical em si, é normalmente trazida à tona nas discussões por produtores profissionais ou amadores-profissionais que para além do aspecto técnico do conhecimento do Software, evidenciam a necessidade de coerência na produção (uma música com “início, meio e fim”) e, para isso, é também necessário um conhecimento acerca da estrutura do gênero musical que se deseja produzir. Na teoria musical, são evidenciados os princípios básicos de harmonia, campo harmônico, escalas, melodia e ritmo, além de tempo e compasso. Nas etapas de produção a mixagem, equalização, utilização de efeitos, filtros e automações são destacadas com frequência e, por fim trata-se da masterização e exportação dos fonogramas para as mais diversas plataformas.

De todo modo, o exposto evidencia o caráter negociado das ações que tomam palco no interior do grupo, determinando as diversas formas de interação que operam para um aprendizado em produção musical.

Considerações finais

Tal qual busquei demonstrar com esse trabalho, estudos que contemporaneamente se debruçam sobre a educação musical devem, necessariamente, considerar as variadas formas de relação com o objeto musical. Aqui, a partir do computador como principal mecanismo de sociabilidade e para a produção musical, abordo as primeiras impressões acerca de uma comunidade que se reuniu de modo no ambiente virtual para compartilhar experiências e criarem um meio de subsistência conjunta para o desenvolvimento desses atores. Assim, negociam sentidos e significados, ritos, dramas, criam mecanismos para o convívio mútuo e, por fim, aprendem e ensinam música.

Diante de tudo que busquei evidenciar ao longo do trabalho, o que se observa presente é uma disposição de compartilhar suas experiências de vida de forma voluntária. O que se forma a partir disso é uma rede de colaboração e cooperação em que ações individuais dão sustento a outras formas de interação e compartilhamento. De modo colaborativo, alguns membros do grupo apreendem com a experiência compartilhada por seus companheiros. Vale apontar que, seja como esteja presente no grupo, a educação se faz presente tanto a partir de ações formais – na forma de ações deliberadas e coordenadas –, como Lives e cursos ofertados, quanto em um âmbito não formal – que se caracteriza pela participação livre e sem mediação. Isso significa dizer que não é o âmbito formal que sustenta o aspecto educativo, mas um “espírito de colaboração” (PALLOFF; PRATT, 2002). Nesse sentido,

[a]s comunidades virtuais pressupõem cooperações, estimulam a participação, o desenvolvimento compartilhado. Elas negam a possibilidade de coerção. Estimulam a troca, respeitando sempre os valores preestabelecidos; prevalece a ação conjunta, estimulando ações espontâneas [...] os desequilíbrios são vistos como oportunidades de construção de novos conhecimentos, os ganhos são recíprocos. (TJARA, 2002, p. 66)

É essa motivação ou disposição dos membros de uma comunidade de colaborar, das trocas de suas criações e descobertas e, em especial, do compromisso que se firma com o grupo, que se formam e se sustentam as comunidades virtuais. Além disso, para uma retroalimentação do grupo – de modo a garantir sua manutenção – seria importante também alguns fatores tais quais “a aceitação da diversidade presente no grupo (respeitando-se as diferenças pessoais), a autodisciplina, o saber se comunicar e dialogar e o desenvolvimento coletivo de espaços destinados à produção dos membros” (HAETINGER, 2005, p. 09).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARALDI, J. **Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre.** 179 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5300/000424085.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 de set. de 2021.

ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. **Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG**, v. 2, 2002.

ARROYO, M et al. Transitando entre o “formal” e o “informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. **Simpósio Paranaense de Educação Musical**, v. 7, 2000.

BLACKING, J. **How Musical is Man?** Seattle: University of Washington Press, 1973.

BLACKING, J. Música, cultura e experiência. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 16, p. 201-218, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/50064/55695>. Acesso em: 20 de jun de 2021.

CAMPOS, L. A música e os músicos como problema sociológico. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/78/RCCS78-071-094-LuisMeloCampos.pdf>. Acesso em 02 de nov de 2020.

CUNHA, G; MARTINS, M. Tecnologia, Produção & Educação Musical: Descompassos e Desafinos. In: **Anais do Congresso RIBIE** n. IV. 1998. Disponível em: http://www.ufrgs.br/niece/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/235.pdf. Acesso em: 28 de set de 2021.

FARIAS, M. O “Eletrônico” do “Teclado”: Questões da Tecnologia da Música para a Performance e a Educação Musical. **XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME**, Natal, 2017.

FINTONI, L. **How Fruity Loops Changed Music-Making Forever.** Red Bull Music Academy Daily, 2015. Disponível em: <https://daily.redbullmusicacademy.com/2015/05/fruity-loops-feature>>. Acesso em 20 de nov. de 2020

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures.** London: Hutchinson, 1975.

GOHN, M. Educação não-formal na pedagogia social. In **Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social**, São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000009200600100034&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 de dez. de 2020.



HAETINGER, D. Fatores relevantes à formação e manutenção de comunidades virtuais facilitadoras da aprendizagem. **Revista Renote – Novas tecnologias da informação**, Porto Alegre, vol. 03, n. 1, 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13929>>. Acesso em 14 de jan. de 2021.

LIBÂNEO, J. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LYSLOFF, R. **Musical Community on the Internet: an on-line ethnography**. Cultural Anthropology, vol. 18, nº 2, p. 233- 263, 2003. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3651522>. Acesso em: 14 de mai de 2021.

MILETTO, E *et. al.* Educação Musical Auxiliada por Computador: Algumas Considerações e Experiências. **RENOTE: revista novas tecnologias na educação**. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/549/000503806.pdf?sequenc>. Acesso em: 28 de set. de 2021.

MOTA, C. O uso de softwares na educação musical. **Revista Educação em Foco**, nº 11, 2019. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2019/05/002_O-USO-DE-SOFTWARES-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-MUSICAL.pdf. Acesso em 27 de aet. de 2021.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REILY, S; HIKIJI, R; TONI, F. “O Musicar local – novas trilhas para a etnomusicologia”. Projeto Temático FAPESP, 2016.

SCHROEDER, S. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, vol. 12, n. 10, 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/368>>. Acesso em 18 de mar. de 2021.

SMALL, C. **Musicking: the meanings of performance and listening**. Middletown, Ct: Wesleyan University Press, 1998.

SNYDER, W; WENGER, E. Our world as a learning system: A communities-of-practice approach. In: **Social learning systems and communities of practice**. Londres: Springer, 2010.

TJARA, S. **Comunidades Virtuais: um fenômeno na sociedade do conhecimento**. 1ª ed. São Paulo: Érica, 2002.

TURINO, T. **Music as Social Life: the politics of participation**. Chicago: The University of Chicago Press, 2008.

WENGER, E. **Communities of Practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WILLE, R. Educação musical formal, não-formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da ABEM**, v. 13, n. 13, 2014. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/323>. Acesso em 28 de jul de 2021.

WINK, L. As noites de música brasileira na Baixa do Porto. **Revista Portuguesa de Musicologia**, v. 5, n. 1, p. 133-160, 2019. Disponível em: <http://www.rpm-ns.pt/index.php/rpm/article/view/34>. Acesso em: 20 de set. de 2021.

Notas

¹ Wille (2005), por exemplo, utiliza o termo educação não-formal para investigar as experiências musicais e percepções de adolescentes da cidade de Pelotas (RS), fora da escola.

² “Curtir” e “reagir” são os termos utilizados pela plataforma do Facebook. “Curtir” (*Like*), refere-se à forma mais simples de interação por tratar-se de um único clique. “Reagir”, por sua vez, designa uma forma menos superficial de interação, introduzida em fevereiro de 2016 para a versão brasileira, na qual opta-se por selecionar manualmente, através de um toque prolongado na tela, uma das várias opções de “reações” – que o Facebook trata por “amei” (*love*), “Haha”, “Uau” (*Wow*), “Triste” (*Sad*) e “Grr” (*Angry*).

³ *A community of practice focuses on a specific “domain,” which defines its identity and what it cares about—whether it is designing brakes, reducing gun violence, or upgrading urban slums. Passion for the domain is crucial. Members’ passion for a domain is not an abstract, disinterested experience. It is often a deep part of their personal identity and a means to express what their life’s work is about.*

⁴ *The second element is the community itself and the quality of the relationships that bind members. Optimally, the membership mirrors the diversity of perspectives and approaches relevant to leading-edge innovation efforts in the domain. Leadership by an effective “community coordinator” and core group is a key success factor. The feeling of community is essential. It provides a strong foundation for learning and collaboration among diverse members.*

⁵ *Each community develops its practice by sharing and developing the knowledge of practitioners in its domain. Elements of a practice include its repertoire of tools, frameworks, methods, and stories—as well as activities related to learning and innovation.*

⁶ No caso do Facebook, as advertências no grupo se dão a partir de postagens no feed principal, em que determinados membros são repreendidos de forma impessoal. Os banimentos, por sua vez, tratam da expulsão de um membro da comunidade.

⁷ “9. Respeite o Próximo: Respeite o nível de cada membro, ajude e não critique. Comentários preconceituosos sobre raça, religião, cultura, orientação sexual, gênero ou identidade não serão tolerados”.

⁸ “10. União Entre os Membros: Precisamos nos unir para criar um ambiente acolhedor. Devemos tratar todos com respeito. Discussões saudáveis são naturais, mas seja gentil e educado(a)”.